

書 評



牲川波都季著

戦後日本語教育学とナショナリズム 「思考様式言説」に見る包摂と差異化の論理

くろしお出版、2012 年発行、227p.

ISBN : 978-4-87424-545-3

塩谷 奈緒子

1. はじめに：「戦後日本語教育学とナショナリズム」と「私」はつながらない？

本書は、著者が 2006 年に早稲田大学に提出した同名の博士論文に基づき執筆した著書であり、戦後の日本語教育学におけるナショナリズム言説の変遷を「思考様式」という概念にまつわる語りから跡付け、戦後の日本語教育学がいかにナショナリズムに規定され、同時に維持してきたかを言説分析によって明らかにしようとしたものである。

「戦後」、「ナショナリズム」と聞くと、「私とは関係ない」と思う人もいるかもしれないが、本書は、そう思った人にこそ手に取っていただきたい一冊である。以下、本書の各章の内容を概観し（2 章）、本書の意義、および、私が本書を多くの日本語教育関係者に（もちろん、それ以外の人々にも）おすすめしたいと思う理由を記す（3 章）。

2. 本書の概要：戦後日本語教育とナショナリズム

2.1 第 1 章：なぜ日本語教育学のナショナリズムを問うのか

本書は、以下 6 章からなっている。まず、第 1 章では、本書にてキー概念となる各種用語の定義や著者の立場表明がなされ、本書の論点や研究の方法が示される。まず、第 1 節では、「ナショナリズム」が「我々」は他者とは異なる独自の歴史的、文化的特徴を持つ独自の共同体であるという集合的な信仰（p.3）として定義される。第 2 節では、先行研究を検討しながら、「ある統一的な言語が国語として構想されることと、特定の国民国家が統一的な共同体として構想されることが、非常に深い関係をもってきたという歴史的経緯」（p.10）が明らかにされていく。そして、本書では、こうした統一体としての国民国家形成のために重要な「一言語と一国民国家の輪郭を重ね合わせるという考え方」を「言語＝国民国家」（日本語・日本の場合は「日本語＝日本・日本人」）として表し、また、そうした「一言語の統一性をよりどころに一国民国家の統一性・独自性・集団性があるとする信仰を「言語ナショナリズム」（日本語の場合は「日本語ナショナリズム」）と呼ぶことが告げられる（p.10）。また、ここでは、日本語ナショナリズムやそれに基づく国民国家の統合が「雑

種的な言語使用や地方語を抑圧してきたこと」が指摘され、それらが「原理的に非国民の抑圧・排除・差別を伴わざるをえないこと」から、「日本語＝日本・日本人」という図式や日本語ナショナリズムという信仰は、明確に批判され問題化されなければならない」(p.11)と宣言される。

続く第3節では、先行研究を通して、本研究が日本語教育を対象とする意義が説明される。ここでは、帝国主義体制における日本語普及の論理(3.2)や期待された役割(3.3)、その位置づけ(3.4)が語られ、「戦中までの日本語普及が「日本語＝日本・日本人という図式」、すなわち日本語ナショナリズムに基づいて、非日本人の文化的・精神的包摂をめざすという理念をもち、その理念に基づいて強制的な日本語普及や現地語の抑圧が行われていたこと」が示され、よって、「敗戦後以降の日本語教育がそうした規定を引き継いだか否か」を検証する必要があると著者は明言する(p.22)。更に、第4節では、従来の日本語教育史研究の問題点が論じられ、これまでの日本語教育史研究に「なぜ日本語教育史を研究するのかという、研究の目的についての議論」(p.26)や「研究者自身が何を評価し何を問題化するのか」(p.27)という視点が欠如していたことが指摘され、「それが自らの研究的立場として明示的に説明されなければ、他の歴史観との異なりや、またその異なりがもたらす研究意義の違いについて議論を進めることはできない」と言い切る。そして、著者は、帝国主義体制下の日本語普及が「日本語＝日本論」「日本語＝日本精神論」を根拠に、非日本人をナショナリズムに包摂する理念をもっていた」(p.28)という先行研究の成果を踏まえ、「戦後の日本語教育学とナショナリズムとの関係—それに規定され、維持し、再生産してこなかったか—」を問う立場を採用することを表明する。最後の第5節では、日本語教育とナショナリズムとの関係を分析する方法(教育言説分析:5.1)、時期(戦後60年間:5.2)、対象(主に、『日本語教育』:5.3)、論点(ナショナリズムとの関係:5.4)と、著者がこれらそれぞれを採用、選択する理由が詳述される。

2.2 第2章：思考様式言説の変遷

第2章の第1節では、思考様式言説が「思考様式」「発想法」「心性」など、人間の考えや心が特定のパターンをもつという意味の用語、およびそれを意味づける記述全体」(p.48)として定義され、本書で、思考様式言説を分析対象として選ぶ五つの理由(日本への包摂(1.1)、ナショナリズムの二重の原理(1.2)、自明の正しさ(1.3)、戦前・戦中との連続性・断絶(1.4)、言語学とナショナリズム(1.5))が解説される。第2節では、研究目的(「戦後日本語教育における思考様式言説の変遷を、言語ナショナリズムとの整合性と距離という視点から跡付ける」(p.58))と三つの論点((1)戦前・戦中の「日本語＝日本精神論」との連続性と断絶、(2)ナショナリズムを根拠とした日本語教育学の理念、(3)ナショナリズムに亀裂をもたらす日本語教育学の理念)が設定される。そして、第3節では、まずは思考様式言説の変遷の概要をつかみ、その時期区分を行うため、日本人の思考様式という概念が現れる記述を四つのカテゴリー(p.63)で分類し、その偏りから三つの時期を設定する。

2.3 第3章：第I期「日本語＝日本人の思考様式論」前史：敗戦～70年代初め

第3章から第5章までは、前章の量的分析で得られた三つの時期それぞれの思考様式言

説の実態と特徴が、時系列的、質的に分析されていく。

第3章では、まず、質的分析の対象と四つの分析視点が定められ(1節)、第Ⅰ期の約30年が以下(1)から(3)の三期に分けられる(2節)。まず、(1)「敗戦から50年代初め」の敗戦直後には、戦中の「日本語＝日本精神論」がそのまま引き継がれたような記述は見られなかったものの、それが批判的に振り返られた形跡がないことから、「日本語＝日本精神論」の図式が「日本語＝日本人の思考様式」へと姿を変え、無自覚な常識として潜在化していた可能性が指摘される(3節)。次に、(2)「50年代半ばから60年代前半」には、「日本語の発想法(p.89)」という概念が広がり始め、日本語や学習者の母語の特徴が思考様式という概念で記述され、両者の関係も言及され始めるが、ここではまだナショナルな枠組みは前提とされていない(4節)。そして、(3)「60年代後半から70年代初め」には、日本語教育学で母語・日本語の思考様式の実証研究が試みられるようになり、思考様式とは何か、なぜそれによって日本語の特徴が説明できるのかという前提やその関連付けが検証されないまま、「言語の」(この段階では、まだ「日本人の」ではないが)思考様式の特徴から日本語を説明しようとする記述が現れる(5節)。

2.4 第4章：第Ⅱ期「日本語＝日本人の思考様式論」による包摂：70年代半ば～80年代前半

70年代半ばになると、前章5節のような状況を受け、日本語教育の世界でも、日本語と日本人の思考様式の間に強い関係性を見出し、日本語習得のためには日本人の思考様式の学習が必要だとする記述が現れる。例えば、宮地(1975)は、「日本語＝日本人の思考様式」という図式をもとに、日本人の思考様式による「洗脳」(p.127)を主張し、「極端」に同化的な日本語教育の理念」を打ち出す。また、同時に、宮地は、「洗脳を主張しながらも、直後にその限界」(p.129)をも述べており、著者は、ここに「日本・日本人の統一性を保証するものとして構想された日本語、それを非日本人にも広げ習得させようとするときの亀裂とその亀裂を取り繕うための論理(p.130)」—非日本人を日本に包摂するとともに非日本人を無自覚に排除する「日本語ナショナリズムの二重性」—を読み取り、この時期を「戦中までの日本語ナショナリズムの復活期」(p.137)と位置づける。

2.5 第5章：第Ⅲ期「日本人の思考様式」理解がもたらす包摂と差異化：1980年代後半～2000年代前半

80年代半ば以降も、日本人の思考様式を教育・学習内容とする記述は存在し続けるが、80年代前半とそれ以降では、学習理由が大きく変化する。第Ⅲ期は次の二つに分けられる。まず、(1)「80年代後半から90年代半ば」(1節)の論文では、「日本語＝日本人の思考様式論」の記述がほとんど見られなくなり、「日本語習得」のためだけでなく、「日本への適応・対処」のために日本人の思考様式の教育・学習を促す記述が現れる。日本では、80年代半ば以降、経済状況や文教政策等の影響で、外国人と日本人とが直接交流する機会が増え、「日本人の思考様式を含む日本事情を知識として理解し、それにどう対処するかを考えておくことで、実際の接触場面でのトラブルを解決したり回避したりする能力」(p.148)が求められるようになる。そのような教育では、問題が起これぬよう、学習者を「日本・

日本人にスムーズになじませる」(p.149)ことがめざされ、そこでは、学習者の日本への包摂が自覚的に促されていたと言える。

次に、(2)「90年代末以降(2節)」には、「学習者が自らの考え方と日本人の考え方との異なりを、客観的・相対的に理解できたことを成果とする実践報告」(p.150-151)が出現する。しかし、著者は、こうした論考には、「戦前・戦中や70年代から80年代初めの、あからさまに日本人化を求めるもの以上に大きな問題がある」(p.151)としてそれらに批判的考察を加える。著者は、学習者による学びの発見や生の日本・日本人との交流や体験を過度に重視する実践が、学習者の「ステレオタイプ」を(再)生産する可能性を孕んでいることや、それが、同時代に流布された「学習者中心」の「日本文化と母国文化との差異を自覚させ、母国文化によってアイデンティティを支える」(p.166)という理念と同じ問題を抱えていることを指摘する(3節)。そして、その問題点として、「人間のアイデンティティを国民国家で代表させることの危うさ」を挙げ、アイデンティティと母国文化とを重ねることが、「異質性に対する違和感を批判したり告発する行為」(p.168)や国の「カテゴリーでくくることのできない他者の側面に目を向けたり、互いの考えを変化させ合うようなコミュニケーション」(p.171)を阻むこと、また、よりマクロなレベルでは、国民国家ごとの差異が「国力を反映」し、「現実にある差別的構造の維持・再生産を正当化」する可能性があることを説く。このように、学習者に異質性・多様性を理解させ、母国文化を過剰に意識させようとする交流・体験型の実践は、実は「巧妙に日本人と〇〇人との壁を強化する」(p.172)機能を有しており(4節)、「非日本人を別なる存在として排除しつつ、声を上げない者として既存の日本・日本人の中に埋め込むことを正当化する」(p.178)。ここでは、「多様性・異質性の理解・尊重という美名によって、日本人の統一性を守り、非日本人を差異化すると同時に包摂する」という、これまでとは「別種のナショナリズム言説」が現れていると言える。

本章の最後(5節)では、80年代半ば以降の『日本語教育』には、日本語の特徴を日本人の思考様式から論じようとする記述はほぼ存在しないのにも関わらず、90年代に入ってから、学会や研究会の発表要旨には、「日本語習得のためには日本人の思考様式の理解が必要という記述が現れ続けている」(p.173)ことが指摘される。著者によると、「日本語＝日本人の思考様式」の習得という目標は「現在も実践の中で生き続けている」(p.175)のであり、日本人の思考様式による洗脳言説も「残存または回帰」しているという。

2.6 第6章：戦後日本語教育学とナショナリズム

第6章では、第2章で提示された三つの論点に沿って思考様式言説の変遷が捉え直され、本研究の総括がなされる。まず、第1節では、1950年代半ばから60年代前半までを除き、「「日本語＝日本精神論」は「日本語＝日本人の思考様式論」へと姿を変えて存在」(p.180)し続けてきたこと、また、それは「いつでも復活可能」(p.183)であること(1.1)、更に、戦後の日本語教育学が「日本語ナショナリズムあるいはナショナリズムを構築し流布する言説を生産し続けてきた」(p.185)ことが確認される(1.2)。他方、著者によれば、戦後日本語教育学では、そうしたナショナリズムに対抗したり亀裂をもたらす言説はほとんど存在せず、「ナショナリズムに与せず、それを揺るがすための有効な対抗言説は、いまだ提

起されていない」(p.187-188)という(1.3)。続く第2節では、思考様式言説を含む研究論文の教育目標が日本語教育学全体の流れの中で考察され、言説の変遷理由が仮説的に示される。まず、第Ⅰ期と第Ⅱ期には、日本人の思考様式は日本語を習得するための必要条件であった。第Ⅱ期では、「無自覚な日本への包摂」が進んだが、著者はその原因として、日本語教育学が、当時一般に流布していた日本文化論の中の「日本語＝日本人の思考様式」を、その可否を議論することなく受容してしまった可能性を指摘する(2.2)。

また、日本語教育の目標の多様化が進んだ第Ⅲ期の80年代後半から90年代半ばの教育目標は、日本・日本人になじむための「知識としての理解」となり、この時期には、「自覚的な日本への包摂」がめざされた(2.3)。そして、このような包摂的な日本語教育に対抗すべく「自覚的な日本からの差異化」をめざして構想されたのが「学習者中心」という教育理念であり、そこでは、学習者の母国文化と日本文化との差異を積極的に認識させることで、問題を乗り越えようとした(2.4)。しかし、「学習者中心」の本来もっていた反包摂的意図は、日本語教育で十分理解されないまま受け取られた可能性が高く、第Ⅲ期の1990年代終わり以降には、そうした「理念的省察の欠如」(p.197)が、学習者に「無自覚な日本からの差異化」を促し、学習者を「日本・日本人に対し変化を迫らない従順な存在」(p.198)とし、「日本人への無自覚な包摂」を促すことになったという(2.5)。このように、包摂言説と差異化言説は、「いずれも包摂と同時に差異化という結果をもたらす論理を内包」(p.199)しているのであり、戦後教育学における包摂と差異化の論理は、「非日本人を日本人に取り込みつつ排除し、排除しながら取り込むという形で、巧妙にナショナリズムの維持に寄与してきた」と結ばれる(2.6)。

3. 本書の意義：「戦後日本語教育学とナショナリズム」と私のつながりと対話

「戦前・戦中のナショナリズム」という言葉を聞くと、「そんなの、私とは関係ない」と思う人もいるだろうし、同様に、「抑圧」、「差別」、「同化」、「洗脳」などという言葉も聞いても、「自分は絶対にしていない」と言う人もいるだろう。しかし、本書では、戦後日本語教育学における思考様式言説が詳細かつ丹念に分析され、戦後日本語教育学がいかに学習者の包摂／差異化を正当化する言説、ナショナリズムを(再)生産してきたかが浮き彫りにされる。そして、それは私たちに、帝国主義体制下の日本語教育と現在の日本語教育とが確実に繋がっていること、ナショナリズムは教室を含む私たちの日常にも潜んでいること、自分も無意識に、あるいは、かえって「善意」からその再生産に携わっている可能性があることを気づかせてくれるだろう。

また、本書では、一貫して人間のアイデンティティを国民国家に重ねることに警鐘が鳴らされる。著者は、アイデンティティと国とを同一視することの危うさ(個人と個人との間の創造的で相互可変的なコミュニケーションを阻害し、学習者が異質性に対して声を上げることが抑え込む)を繰り返し訴え、他者との間で新しい価値観や考え方を創出していく可能性を持つ個人と個人のコミュニケーションの重要性を説く。同時に、本書では、内実が曖昧な思想や概念を、十分な省察、検証なしにそのまま信用したり、受容したりすることの危うさが説かれ、そうした得体の知れない漠然としたものが、権威を付されながら

脈々と維持され、再生産されていく過程が記されている。そして、ここでその原因となっているのも、他ならぬ、判断停止と他者とのコミュニケーションの断絶であろう。

更に、本書で著者は、思想性をできる限り排除し、「事実」を「中立的に」調査・記述しようとする従来の日本語教育史の歴史観や研究観を批判する。そして、筆者は自らの思想的立場や研究目的、データを解釈・記述する視点を明確に打ち出した上で本研究を遂行しており、こうした研究姿勢・手法は、日本語教育史のみならず日本語教育学の研究のあり方にも一石を投じるものであろう。また、それが、他者とのより深いコミュニケーション、他者とのより開かれた議論を希求して行われている点も特筆すべき点である。

最後に、卑近な話であるが、私も、「日本語＝日本・日本人」という考え方に疑問を抱き、著者の述べる「オルタナティブ」な（戦後日本語教育のナショナリズム言説を乗り越えるような）教育実践を、現場の様々な制約の中で日々考え、試みている者であり、本書を読んで勇気づけられた。よって、「おわりに」（p.202-204）で語られていた本研究の今後の展開（言説分析の範囲・分析対象の拡張、言説変化の要因分析等）を楽しみに待ちたい。また、私は実践研究を行っているため、特に、「研究の言説」と「実践」との関係（実践者は研究の言説にどのように影響を受けるのか、実践者は教育理念をどのように（再）構築するのか）や「学習者からの視点」（学習者は研究者のナショナルな志向にどのように反応するのか）に興味を持った。私は、個人的には、現状に抗して、「オルタナティブ」な理論や実践がこれから更に創出されていくためには、「研究の対抗言説の出現」と「オルタナティブな実践研究の出現と公開」の両側面、および、両者の対話と連携が必要ではないかと考えているが、これらの問題については、今後私も考察していきたいと思った。

以上のように、本書は、「日本語＝日本・日本人」という考え方に違和感を覚える人、共感する人のどちらの立場の人にも、自分の教育思想やその背景を意識化し、それらについて他者と対話し、他者と共に社会を作っていくためのきっかけの一つとして、ぜひ読んでいただきたい本である。尚、本書は、著者の博士論文をもとに出版されているが、「オルタナティブ」を示すことは解決につながらないという考えから、刊行の際に、最終章（近年の新たな日本語教育実践論）が削られて出版されているという。もちろん、異なる教師が異なる現場で異なる学生たちを対象として設計・実施した教育実践を、他の現場でそっくりそのまま行うことは不可能であろう。しかし、著者は、その理論のもと、同様に興味深い実践論も展開しているため（牲川・細川：2004、牲川：2011等）、ご興味のある向きはそちらも併せて参照されるとよいのではないかと思います。

参考文献

- 牲川波都季、細川英雄（2004）『わたしを語ることばを求めて―表現することへの希望』三省堂
 牲川波都季（2011）「他者の固有性を発見する―「多文化コミュニケーション入門」の理念と設計」『秋田大学 教養基礎教育研究年報』13、pp.43-58
 宮地宏（1975）「目には青葉」『日本語教育』27、pp.17-24

（しおや なおこ 東京電機大学理工学部）